

Herrmann, Ulrich

**Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze. Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik**

*Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 121-136*



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze. Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 1, S. 121-136 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104427 - DOI: 10.25656/01:10442

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104427>

<https://doi.org/10.25656/01:10442>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 1 – Januar/Februar 1995

## *Essay*

- 3 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung,  
pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern

## *Thema: Schulautonomie*

- 15 HARM PASCHEN  
Schulautonomie in der Diskussion. Zur Einführung in den  
Themenschwerpunkt
- 21 HERMANN LANGE  
Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer  
Sicht
- 39 JOHANN PETER VOGEL  
Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der  
Schule
- 49 DIETER TIMMERMANN  
Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente  
zur Schulautonomie

## *Thema: Pädagogik der DDR*

- 63 DIETRICH BENNER/HORST SLADEK  
Das Erziehungsprogramm von 1947. Seine kontroverse Diskussion  
und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR
- 81 HEIDEMARIE KÜHN  
Mädchenbildung in der DDR? Wahrnehmungen und Reflexionen  
eines nicht existenten Themas

- 101 FRIEDERIKE WERSCHKULL  
Nachdenken über den Versuch, Literatur und Selbstwerdung  
aufeinander zu beziehen. Christa Wolfs Prosa im Spannungsfeld  
von Affirmation und Reflexion

### *Diskussion*

- 121 ULRICH HERRMANN  
Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze.  
Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen  
Reformpädagogik in der Weimarer Republik

### *Besprechungen*

- 139 MICHAEL WINKLER  
*Thomas Herfurth*: Diltheys Schriften zur Ethik. Der Aufbau  
der moralischen Welt als Resultat einer Kritik der introspektiven  
Vernunft
- 142 ANDREAS FLITNER  
*Otfried Höffe*: Moral als Preis der Moderne
- 146 JOHANNES FROMME  
*Gerhard Schulze*: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der  
Gegenwart

### *Dokumentation*

- 151 Pädagogische Neuerscheinungen

# Contents

## *Essay*

- 3 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Committed Observers, Detached Actors – An encouragement to  
again discuss fundamental pedagogical problems

## *Topic: School Autonomy*

- 15 HARM PASCHEN  
School Autonomy under Discussion. An Introduction
- 21 HERMANN LANGE  
School Autonomy. Problems of decision-making from  
a politico-administrative point of view
- 39 JOHANN PETER VOGEL  
Constitutional Comments on School Autonomy
- 49 DIETER TIMMERMANN  
A Consideration of Heterogenous Economical Arguments  
on School Autonomy

## *Topic: Pedagogy of the GDR*

- 65 DIETRICH BENNER/HORST SLADEK  
The Educational Program of 1947 – Its controversial discussion and  
the gradual emergence of state pedagogics in the Soviet sector/GDR
- 83 HEIDEMARIE KÜHN  
Girls' Education in the GDR? Perceptions of and reflections  
on a nonexistent topic
- 103 FRIEDERIKE WERSCHKULL  
Reflections on the Attempt to Correlate Literature and  
Self-Development. The prose writings of Christa Wolf

## *Discussion*

123    ULRICH HERRMANN

From the Revolution of the School to a Rediscovery of the Limit.  
Self-revision and historicization of German reform pedagogics

## *Reviews*

141

## *Documentation*

153    Recent Pedagogical Publications

# Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze

*Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik<sup>1</sup>*

„Alle geschichtliche Bewegung ist rhythmisch. In ewigem Wechsel folgen einander die Zeiten der Blüte und des Verfalls, stille und aufräuschende Jahrzehnte, klassische und romantische Einstellungen, vorwiegend bewahrende und vorwiegend umwälzende Geschlechter. Das pädagogische Leben zeigt denselben Wandel. Welcher Art ist unsere Zeit?“ (STURM 1930, S. VII)

## *Zusammenfassung*

„Reformpädagogik“ hat Konjunktur und mit ihr die Diskussion über ihre Leistungen und Grenzen. Die erneute Hinwendung zur Reformpädagogik hat ihre Vorläufer in den Schulreformen des 19. Jahrhunderts in Erinnerung gerufen, ihre Eigenständigkeit in den kulturellen und gesellschaftlichen Umwälzungen nach 1900 erwiesen und ihre zeitbedingten Grenzen gezeigt. In dieser Diskussion blieb fast unbeachtet, daß in den Diskussionen seit der Mitte der 1920er Jahre eine interne Kritik an den radikalen Positionen der zeitgenössischen Reformpädagogik erfolgte, die unter dem Schlagwort der „Grenze“ entscheidende Relativierungen und Zurücknahmen reformpädagogischer Intentionen vorschlug und die Rückkehr zur pragmatischen Schulreform empfahl. Die Erinnerung an diese „Grenzen“-Debatte ist erforderlich, um entgegen den Mythen des Erfolgs oder den Klagen über das Scheitern der Reformpädagogik ihre interne Selbstkritik zum Ausgangspunkt ihrer kritischen Rezeption zu machen.

„Reformpädagogik“ war und ist immer heftig umstritten und hat bis heute – und gerade heute wieder – Konjunktur. Was immer darunter verstanden wird – sie gilt nach wie vor als Heilmittel gegen verrottete Schulverhältnisse, als Ausdruck fortschrittlichen Denkens bei den Schulpraktikern und als Ausdruck „richtigen Bewußtseins“ bei bildungspolitisch ambitionierten Universitätspädagogen, als Kennzeichen der Waldorf-, Peter-Petersen- und anderer Freien Schulen und Landerziehungsheime, als Alternative zu den schlecht beleumundeten „Staatsschulen“, als unerschöpfliche Quelle unterrichtspraktischer Innovationen (Projektwochen, „Praktisches Lernen“, „Erlebnispädagogik“ usw.). Es hat den Anschein, als wirke angesichts der alltäglichen Probleme und Nöte in der Schule die Berufung auf „Reformpädagogik“ wie die „Frohe Botschaft“: als verheiße sie die Erlösung von allen Übeln der Schule, des Unterrichts und des Lehrerdaseins, weil es mit ihr nur noch aktive und fröhliche Schüler und demzufolge zufriedene Lehrer geben würde.

---

<sup>1</sup> Ausgearbeiteter und mit Nachweisen versehener Text meiner Tübinger Abschiedsvorlesung beim Wechsel an die Universität Ulm vom 10. Februar 1994.

Nun hat die neuere Beschäftigung mit der deutschen Reformpädagogik nicht nur die Differenz des jeweiligen zeitgenössischen Selbstverständnisses und der historischen Kontextualisierung herausgearbeitet (OELKERS 1989, 1993; KOERRENZ 1993), sondern auch auf die zeitgenössische Selbstrelativierung und Historisierung aufmerksam gemacht (TENORTH 1989; zuletzt KONRAD 1993). „Die“ deutsche Reformpädagogik ist in ihren verschiedenen Facettierungen weder durch gleichgerichtete Impulse noch durch gleichsinnige Intentionen charakterisiert und erst recht nicht durch ein ungeschichtliches oder unreflektiertes Verhältnis zu sich selbst. Sie ist vielmehr in hohem Maße durch heterogene Motive und Impulse, durch divergierende Zielsetzungen und vor allem auch durch sehr unterschiedliche Aktionsformen und -felder charakterisiert. Indem dies gleichwohl als Ausdruck von Gemeinsamkeit bzw. als zugehörig zu einer Bewegung verstanden wurde, war „die“ deutsche Reformpädagogik intern in hohem Maße kontrovers-dialogisch und kritisch-selbstreflexiv. – Dieser Sachverhalt ist in Geschichte und Gegenwart des pädagogischen Argumentierens und der Schulreformen weder neuartig noch über-raschend; hundert Jahre zuvor, bei den Philanthropen, und heute, ein halbes Jahrhundert später, war und ist es nicht anders.

Für den Historiker legt dieser Sachverhalt aber die an Gewißheit grenzende Vermutung nahe, daß für die Beantwortung der Frage nach dem Ertrag und der Gültigkeit von Reformbestrebungen mit Hilfe der Betrachtung der zeitgenössischen internen Differenzen und Kontroversen sowie durch die Analyse der zeitgenössischen Reflexionen und Diskussionen von Erfahrungen mehr gelernt werden kann als durch die Rekapitulation von Positionen und Traditionen, deren Geltung theoretisch immer strittig, deren Reichweite geschichtlich immer limitiert und deren Praxisrelevanz prinzipiell immer fraglich ist.

## 1. 1910–1930: von den Programmkontroversen zur Bilanzierung

### 1.1 Traditionen und Dimensionen der „Grenzen der Erziehung“

Im folgenden sei nur ein Aspekt dieser Differenzen und Kontroversen thematisiert: die *Entgrenzung* des schulreformerischen Wollens und die *Wiederentdeckung der Grenze*.

1. *Entgrenzung* bedeutete nicht Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts, war also nicht eigentlich ein Motiv von *Reform*, sondern stellte die bisherige Praxis der Erziehung und des Lernens in Familie und Schule radikal in Frage und beabsichtigte eine Revolution dieser Praxis: sowohl die Außerkraftsetzung aller herkömmlichen Kanonisierungen, Institutionalisierungen und Reglementierungen der (schul-)pädagogischen Praxis als auch zugleich die Ausdehnung der Erziehung auf das Leben im ganzen, mithin Umkehrung der Perspektiven, Strukturen und Prozesse der Erziehung und Bildung – gemeint ist: *Person* gegen *Institution* – sowie die Pädagogisierung aller Lebensvollzüge und -bereiche (vgl. unten Kap. 2).
2. *Wiederentdeckung der Grenze* lautete der Titel eines Büchleins von KURT ZEIDLER (1926), das zur „Selbstkritik“ (S. 2) einlud. ZEIDLER reflektierte

seine Erfahrungen an der Hamburger „Wendeschule“ (SANDFUCHS 1985, S. 116ff.; RÖDLER 1987, S. 224ff.): Schule müsse sich intern wieder als (parti-)politischer Freiraum verstehen (ZEIDLER 1926, S. 62ff.); Lehrer müßten gegenüber Eltern wieder ihre schulisch-professionelle Kompetenz behaupten (S. 68ff.); Unterricht und Erziehung müßten sich zurücknehmen, um die „latenten Energien“ bei den Kindern wachsen und reifen zu lassen und sie nicht zur Unzeit zu „erschöpfen“ (S. 73ff., 79); von der zucht- und regellosen „Anarchie“ und „straflosen Tyrannei in der Schule“ müsse zurückgekehrt werden zur „Selbstzucht des Schülers“, ja selbst zu den erzieherischen Schulstrafen (S. 81ff., 86f.).

Als die neuen – alten – Grenzen erwiesen sich die der politischen Autonomie der Schule und des Lehrers (HERRMANN 1989), der Professionalität des Berufsstandes und des pädagogischen Auftrags der Institution (vgl. unten Kap. 3). Bei der „Wiederentdeckung der Grenze“ ging es also um ein spezifisches schulpolitisches und schulorganisatorisches Problem infolge einer spezifischen reformpädagogischen Intention, wie sie in den „neupädagogischen Bekenntnisschriften“ (ZEIDLER 1926, S. 88) zum Ausdruck gekommen war.

Diese Thematik spiegelte sich nur partiell in der zeitgenössischen Debatte über die „Grenzen der Erziehung“, in der auch ganz andere „Grenzen“ erörtert wurden. Zum Zwecke der Verdeutlichung der *anderen* Akzente bei ZEIDLER seien die unterschiedlichen Aspekte und Kontexte dieser weitreichenden „Grenzen“-Diskussion wenigstens in Stichworten benannt (vgl. auch WILHELM 1973; KONRAD 1993).

Auch hier ist zunächst wieder in Erinnerung zu rufen, daß die Debatte über die „Grenzen der Erziehung“ – der Erziehbarkeit, der Erziehungsmöglichkeiten, der ethischen und der faktischen Grenzen der Berechtigung erzieherischen Handelns usw. – so alt ist wie die moderne Pädagogik selber. Die Didaktiker des frühen 17. Jahrhunderts und auch COMENIUS versprachen nicht mehr und nicht weniger, als daß sie *jeden alles* lehren könnten. ROUSSEAU war in diesem Punkt ambivalent: Einerseits kann der Erzieher die „Natur“ des Kindes nicht kennen und muß abwarten, was Entwicklung und Entfaltung zeitigen; im Konzept der *éducation négative* sind die Grenzen des Erziehers und der Erziehung in früher Kindheit formuliert. Andererseits können diese Prozesse der Entwicklung und Entfaltung durch Lernen in Lebens- und Lernarrangements strukturiert und modelliert werden, deren Wirkungen auf das Selbstkonzept des Kindes in Erleben und Verhalten sicher, unausweichlich und nachhaltig sind. Diesen Optimismus teilten die deutschen Philanthropen, besonders auch hinsichtlich der Disziplinierung und Moralisierung des Menschen.

Einige Philanthropen wie E. CHR. TRAPP und P. VILLAUME forderten ebenso wie W. HUMBOLDT hingegen eine *Begrenzung* öffentlich-staatlicher Erziehungstätigkeit zugunsten bürgerlich-gesellschaftlicher bzw. privater Eigenverantwortlichkeit, eine Linie, die bildungspolitisch im 19. Jahrhundert besonders von SCHLEIERMACHER und DIESTERWEG fortgeführt wurde (HERRMANN 1993).

SCHLEIERMACHER diskutierte im einführenden Allgemeinen Teil seiner Vorlesungen von 1826 das Thema „Grenzen der Erziehung“ des weiteren erziehungstheoretisch im Hinblick auf Allmacht und Ohnmacht, Anpassung und Emanzipation, Reform und Revolution, Gleichheit und Ungleichheit usw. und



verabschiedete ein für alle Mal die Möglichkeiten der einsinnig-einseitig affirmativen Stellungnahme zugunsten der Einsicht, daß „die pädagogische Einwirkung immer eine *zwiefache* Gestalt“ haben müsse: „Zuerst wäre immer die Selbsttätigkeit hervorzulocken, und sodann zu leiten. Erregend müßte sie auf jede Anlage wirken, und leitend, indem sie das in die Erscheinung Getretene weiter fördert.“ Die sich selbst bildende „innere Kraft“ wurde zum Maßstab und Ziel von Interaktions- und Kommunikationsprozessen, in denen und durch die das Individuum *Person* werden soll. Ob allerdings die Transformation von Individualität in *Persönlichkeit* und damit die Transformation von moralischem Verhalten in moralisches *Bewußtsein* stattfindet, bleibt eine bildungs- als persönlichkeits-theoretisch offene Grenze der Erziehung (so auch KANT und PESTALOZZI).

DILTHEY band die Möglichkeit und Wirksamkeit des Lernens und der Erziehung an die Regelmäßigkeit psychischer Prozesse, deren Beachtung insoweit eine Grenze der erziehenden Einwirkung darstelle. Diesen entwicklungsbiologischen und entwicklungspsychologischen Standpunkt hat der DILTHEY-Schüler M. FRISCHEISEN-KÖHLER auf den Punkt gebracht:

„Hat es einst eine Zeit gegeben, in der der Traum von der Allmacht der Erziehung die Gemüter berauschte [gemeint sind die Philanthropen im ausgehenden 18. Jahrhundert], so ist dieser Glaube durch das 19. Jahrhundert von allen Seiten her gründlich erschüttert worden. Unsere allgemeine Anschauung von der Entwicklung lebender Wesen, wie sie die Biologie ausgebildet und begründet hat, die sich immer mehr verfestigende Einsicht der Abhängigkeit aller Geistesfunktionen von den körperlichen Grundlagen und endlich die exakte psychologische Analyse des kindlichen Seelenlebens und seiner Entfaltung haben immer deutlicher die vor aller willkürlichen Beeinflussung gegebene individuelle Bestimmtheit jedes einzelnen Menschen, den Vorrang der endogenen Momente (um mit der Psychiatrie zu sprechen) vor allen exogenen herausgestellt. All dies ist zwar so wenig geeignet (wie man wohl gelegentlich befürchtet hat), die erzieherische Arbeit praktisch erheblich zu beschränken oder gar zu lähmen, daß vielmehr erst von ihr aus die Pädagogik ihre rechte Grundlage gewinnt. Das ist ja eine der leitenden Ideen der neueren psychologischen und experimentellen Pädagogik, daß sie an die Stelle des verschwommenen Kinderideals, mit denen die Schriftsteller früherer Zeiten sich zufrieden gaben, oder den vereinzelt und nicht genügend geprüften Erfahrungen einzelner Erzieher ein faßbares und genau erforschtes Bild des sich entwickelnden Kindes setzen wollen, um auf Grund einer Erkenntnis des Erziehungsprojektes die Erziehungsmaßregeln zu bestimmen. Das Übergewicht der endogenen über die exogenen Momente besagt ja nicht eine gänzliche Einflußlosigkeit der letzteren, wie denn auch die Biologie in ihren Begriffen von individueller Variabilität und Anpassung ein Korrektiv für jede einseitig gefaßte Vererbungslehre enthält. Jede Erkenntnis der Grenzen willkürlicher Beeinflussung eines sich entwickelnden Organismus lehrt auch zugleich den Spielraum planmäßigen Einwirkens erkennen.“ (1919/1962, S. 151)

Damit setzte innerhalb der Pädagogik und ihrer Bezugswissenschaften die kontroverse Debatte ein über das Bedingungs- und/oder Wechselwirkungsverhält-

nis von Anlage und Umwelt, Vererbung/Begabung und Milieu, d. h. über die (erb-)biologischen, sozialen, milieuspezifischen Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und der Erziehung, der Kriterien für Intelligenz- und Leistungssteigerung, der Begabungsauslese und der „Akademisierung“, die Ende der 1920er Jahre einen ersten Höhepunkt erlebte (SPRINGER 1928/1970; HARTNACKE 1930, 1932). Im Rückblick zeigt sich deutlich, daß diese Debatte bereits finanz- und schulpolitisch instrumentiert war: die anhaltende Wirtschaftskrise erzeugte im Hinblick auf Schule und Hochschule das Argument der Limitierung von Bildungsberechtigungen (BEHREND 1929; zum schulpolitischen Kontext (FÜHR 1970); im Hinblick auf Fürsorge und Sozialarbeit kam das Argument von den Grenzen der Erziehbarkeit auf; im pädagogischen Kontext des Diskurses über Volksgesundheit und Bevölkerungspolitik seit der Jahrhundertwende – wie er vor allem durch ELLEN KEY im „Jahrhundert des Kindes“ popularisiert worden war (1902/1992) – wurden Argumente der Eugenik und der Rassenbiologie reaktiviert (PEUKERT 1989, S. 322 ff.; REYER 1991; KONRAD 1993, S. 586 ff.).

Ja sogar im Bereich der Kunsterziehungsbewegung, von der ganz entscheidende Impulse für die Reformpädagogik ausgegangen waren, wurde nun vor der womöglich characterschädigenden Wirkung durch ein „grenzenlos gewecktes Einfühlungsvermögen“ gewarnt (HARTLAUB 1929/1966). In die „Grenzen“-Debatte über die Revision anthropologischer Grundannahmen der Reformpädagogik gehört auch THEODOR LITTS grundsätzliche Erörterung „Führen oder Wachsenlassen“ (1927; s. unten Kap. 3).

Die prinzipiellen Einwände gegen eine Pädagogik, die sich zutraute, in eins mit dem „neuen Menschen“ auch zugleich eine „neue Gesellschaft“ zu schaffen, und die sich im Besitz eines dazu erforderlichen und geeigneten Wissens wähnte (HERRMANN 1987), kamen – wie nicht anders zu erwarten – von seiten der Theologie, der Philosophie, der Soziologie und der Psychoanalyse. Die von der Dialektischen Theologie inspirierten evangelischen Pädagogen erhoben Einspruch gegen die pädagogischen Allmachtsphantasien und bestritten die kulturenerneuernde Kraft einer pädagogischen Persönlichkeits- und Bildungstheorie (DELEKAT 1927; dazu FLITNER 1928/1930/1989; WILHELM 1973, S. 14 ff.). Theologen und Religionsphilosophen polemisierten gegen „Individualismus“ und „Intellektualismus“ (statt vieler: GOGARTEN schon 1917; TILICH 1926, S. 94 ff., 1930, S. 178 ff.). Ebenfalls aus dieser Richtung, angeregt durch die „Ich-Du-Theologie“ bzw. „-Philosophie“ von F. EBNER, K. BARTH, E. BRUNNER, F. GOGARTEN und M. BUBER (THEUNISSEN 1976), entwarf E. GRISEBACH in seinen Jenenser Vorlesungen eine „kritische Pädagogik“, die 1924 unter dem Titel „Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung“ erschienen (vgl. WILHELM 1973, S. 89 ff.). Dieses Buch eröffnete die im engeren Sinne profilierte „Grenzen“-Debatte in der damaligen Pädagogik (s. unten Kap. 3). Ihre Ausgangsthese lautete:

„Will man die Lage, in der wir uns in diesem historischen Augenblick befinden, vom Standpunkt der Pädagogik in wenigen Worten bezeichnen, so könnte man sagen: ‚Jeder will heute jeden erziehen.‘ Alle Ich-Parteien sind davon überzeugt, daß eine Erneuerung des Menschengeschlechts notwendig ist, deshalb wollen alle damit beginnen, die anderen zu verwandeln, und

jeder glaubt in seinem Innern irgendwie den Beruf und den Antrieb dazu zu finden. Die Folge von dieser Erziehungssucht ist die allgemein herrschende Anarchie. Wenn jedes Ich seinen Auftrag auf seine besondere Weise erfüllen zu müssen glaubt, so ist jede Ordnung und Gemeinschaft aufgehoben, und ein absoluter Individualismus zur bestimmenden Weltanschauung gemacht.“ (S. 7)

Richtete sich diese Kritik nur gegen den einen Pol reformpädagogischer Programmatik – „Individualität“ – und nicht gegen den anderen – „Gemeinschaft“ als Formprinzip von Führer und Gefolgschaft, Lebens- und Arbeitsgemeinschaften, Kommunen und Siedlungen (RIEDEL 1974; LINSE 1983) –, so machte H. PLESSNER 1924 auf die „Grenzen der Gemeinschaft“ aufmerksam: „Öffentlichkeit“ als das korrektive, kritisch-rationale Moment von Gesellschaft gegen die affektiv-irrationale „Privatheit“ von Gemeinschaft, „Abstand“ gegen „Bindung“, „Technik“ gegen „Seele“, „Maske“ (Rolle) gegen „Unmittelbarkeit“. PLESSNER identifizierte ganz treffend „die Verschmelzung NIETZSCHES und MARX' im Lebensgefühl heroischer Gemeinschaftsbejahung“ (S. 33) als einen Grundzug der deutschen Jugendbewegung, mindestens jedoch in ihrem sozialistisch-gesellschaftskritischen und sozial-aktivistischen Flügel.

BERNFELD verwies in seinem „Sisyphos oder *die Grenzen der Erziehung*“ (1925/1967) aus psychoanalytischer Sicht auf wieder andere Grenzen der Erziehung: das Bild vom Kinde *im Erzieher*, das er selber einmal war, und das sein Bild von jedem *anderen* Kind immer schon prägt, das ihm entgegentritt und mit dem er umgeht. Die „seelischen Konstanten“ seines Ich im Erzieher als dem „Erziehungssubjekt“ (S. 142) disponieren das andere Kind als Erziehungs„objekt“, so daß das Problem nicht von der Hand zu weisen ist, ob und wie der Erzieher außerhalb seines Selbstbildes einem Kind eigentlich gerecht werden kann, wenn er es nicht aus der einengenden und bindenden „Paar-Beziehung“ (Ich-Du-Beziehung) befreit zugunsten einer Ichwerdung in den multiplen Erfahrungen der Gruppe. F. WITTELS hat diese Position ausführlich dargelegt (1927), und noch bei W. FLITNER findet sich ein später Nachhall des Verstehensproblems (1958/1989). In unserem Zusammenhang ist dabei auf den theologischen (BARTHS „Römerbrief“-Exegese) und den existential-philosophischen (JASPERS 1932/1956) Kontext der „Grenzen des Verstehens“, des Nicht-Verstehens und der „Grenzsituationen“ zu verweisen, in den HEIDEGGERS „Sein und Zeit“ (zuerst 1927) ebenso gehört wie TILLICHs Universalisierung der „Grenz“-Frage (1936/1962).

## 1.2 Kontroversen und Bilanzen

### Kontroversen

Die zeitliche Begrenzung auf die zwei Jahrzehnte von 1910 bis 1930 ergibt sich durch die Bezugnahme auf *Texte*, die zum einen die Kontroverse der „alten“ und der „neuen“ Pädagogik artikulierten und zum anderen eine Bilanzierung versuchten. Der Bezug auf andere Texte ergäbe einen geringfügig anderen Zeitrahmen – eine Vorverlegung ins ausgehende 19. Jahrhundert –, jedoch in der *Sache* keine wesentlichen Änderungen.

R. RISSMANN hat in der 1911 erschienenen Sammlung seiner Aufsätze zum Thema „Schulreform“ seine kritische Auseinandersetzung sowohl mit dem „alten“ Herbartianismus als auch mit der „neuen“ Reformpädagogik zusammengefaßt und seine Differenz zu *beiden* Positionen dargelegt. Die Reformpädagogik, soweit sie Unterricht im Auge hat und das „Mißverhältnis von Schule und Leben“ beheben will – durch Selbsttätigkeit und Selbstlernen, unmittelbare Erfahrung und Arbeitsunterricht –, findet seine Zustimmung; er hat sich „zur Reformbewegung im ganzen immer freundlich gestellt“, ohne jemals „in Versuchung [zu] geraten, vor Entzücken aus der Haut zu fahren“ (S. 99):

„Eins allein ist notwendig: *das Leben selbst* in die Schulstube bringen, die Stätte der Überlieferung alter Erbweisheit umzuwandeln in eine Werkstatt geistigen Schaffens im wahren Sinne des Wortes, auch in ihr zum Erleben und Erfahren Gelegenheit zu geben und an dieses Erleben und Erfahren den Unterricht direkt anzuknüpfen. Dies ist das wesentliche Ziel aller Reformer, die jetzt an unsre Schultür klopfen. Das ist die treibende Idee ihrer Forderungen. Aus diesem Grunde erheben sich auch, um nur einen anzuführen, die Vorschläge eines Kerschensteiner“ (S. 96, aus der Abhandlung „Neue Ziele“ von 1909).

Nun ist es erstens bemerkenswert, daß RISSMANN als seinen einzigen Gewährsmann KERSCHENSTEINER hervorhebt, und es ist zweitens bemerkenswert, daß er das Gelingen einer reformpädagogischen Schulreform an die „relative Autonomie des Bildungswesens“ (S. 89) und die Stärkung der Professionalität der Lehrerschaft bindet (RISSMANN 1911 in der Abhandlung „Neue Ziele“ von 1909, S. 86 ff.) und sich energisch gegen „Schreibstuben“-Weisheiten wendet:

Er kann den Reformern „da nicht mehr folgen, wo unter dem Deckmantel der Freiheit der Subjektivismus verherrlicht wird. Scheint doch tatsächlich die pädagogische Reformliteratur unserer Tage immer mehr als das Schutzdach angesehen zu werden, unter dem alle die Nichtsköner und die Allesköner, hysterische Kulturschwächlinge und in Phrasen schwelgende Talmi-Nietzschianer, selbstgefällige Ästheten und orakelnde Adepten dunkler Weltweisheit, Projektenmacher und Utopisten, aber auch schreibselige Allerweltsliteraten und spekulierende Verleger sich sammeln“ (S. 82 f. in der Abhandlung „Sozialbildung und Persönlichkeitspädagogik“ von 1909).

Diese Reformpädagogik hat der Greizer Seminardirektor O. EBERHARDT im Auge, die er unter den Überschriften „Revolutionierende Pädagogik“ (1915) und „Zukunftspädagogik“ (1917) abfertigt. Im zweiten Artikel setzt er gegen die Maximen und Prinzipien der „deutschen Reformpädagogik“ (Sp. 1027 ff.) – die bezeichnenderweise nicht als eigenes Stichwort behandelt wird! – mit ihrem Subjektivismus und Wertrelativismus die „metaphysischen Werte“ einer christlich-normativen Erziehungslehre mit nationalistischer Einfärbung durch „deutschen Geist und deutsche Kraft“ (Sp. 1034 f.). Diese Position ist in der historischen Rückschau auf die wertkonservative, nationalistische und konfes-

sionelle Pädagogenschaft im deutschen Kaiserreich – und zumal während des Krieges! – nicht weiter überraschend und offenbart nur die *eine* Kampffront der Politik- und Theoriedebatten nach 1919. Die *andere* wird in dem Artikel zur „revolutionierenden Pädagogik“ sichtbar: E. KEY und L. GURLITT, G. WYNEKEN und „Der Anfang“. Hier bekämpft EBERHARDT nicht Reform, sondern Revolution, nicht Schulreform, sondern eine „Neu- und Freiheitspädagogik“ und ihre „pädagogischen Revolutionsversuche . . . , meist Konglomerate ROUSSEAU-SCHER, BASEDOW-SCHER und FICHTE-SCHER Ideen“, verkündet mit „der Leidenschaft des Renegaten und dem Fernsein jeglichen Wirklichkeitssinnes“, charakterisiert durch „Maßlosigkeit und Anmaßung“ (Sp. 363).

Hier wird eine Differenz deutlich, die für das Verständnis der internen zeitgenössischen Kontroversen nicht übersehen werden darf. Auf der einen Seite erfolgt die Auseinandersetzung mit reformpädagogischer Programmatik und Praxis durchaus disziplin-intern und diszipliniert, wie das Beispiel von RISSMANN zeigt: in der Aneignung von Konzepten und Anregungen und ihrer unbefangenen Prüfung im Lichte eines sehr präsenten Bewußtseins von Reformtraditionen seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, in dem der Herbartianismus *selber* eine Reformfraktion bildet. Der Bezugspunkt ist – „Schulreform“, und unter diesem Stichwort rubrizieren demzufolge auch alle pädagogischen Lexika vor und nach 1900 das insoweit in seiner Berechtigung gar nicht bestrittene Motiv der Reformpädagogik.

Anders verhält es sich mit den Institutionen und Versuchen, die Schule als *Institution* und die Lehrerschaft *als Berufsstand* zu diskreditieren und für radikale Abhilfe zu plädieren. Hier hat die Kontroverse mit der Jugendbewegung, mit der Freideutschen Studentenschaft, mit der Jugendkulturbewegung von WYNEKEN und BERNFELD sowie mit den Freien Schulgemeinden bzw. den Landerziehungsheimen ihren Ursprung und ihr Motiv: Denn hier ging es um die Negierung der Reformfähigkeit der vorhandenen Schule mit ihrer Lehrerschaft, um die Propagierung der Schule als Lebensgemeinschaft der Lehrer und Schüler und um die Formierung einer jungen Schüler- und Studentengeneration als einer kulturellen Avantgarde im Rahmen der zeitgenössischen Lebenserneuerungsbewegungen (statt vieler: STÄHLIN 1929).

Damit sind die Stichworte gegeben, die jene Revolution der Schule charakterisieren, als deren Programmatik sich eine „Entgrenzung“ des Motivs der Schulreform darstellt, auf die später die „Wiederentdeckung der Grenze“ als Rücknahme dieser „Entgrenzung“ zu verstehen ist (s. Kap. 2 und 3).

### *Eine Bilanzierung*

Als die Bilanzierungen „der“ reformpädagogischen Bewegung – von der die Zeitschrift „Die Erziehung“ unter dieser Rubrik regelmäßig berichtete – gelten in der Regel die Darstellung von H. NOHL in seinem zusammen mit L. PALLAT herausgegebenen „Handbuch der Pädagogik“ („Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie“, als monographischer Separatdruck auch 1933/1970) und die Dokumentation von FLITNER/KUDRITZKI (1962). Hier soll ein Zeitgenosse zu Wort kommen, der eingangs zitierte Dresdener Schulrat K. F. STURM, der 1930 den „Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag“ der pädagogischen Reformbe-

wegung darstellte. Das Kapitel „Grenzen“ beschließt seine Darstellung (S. 88ff.). Das Fazit ist die Forderung nach einer „praktischen Synthese“ (S. 102) jener Aspekte, deren Vereinseitigung pädagogisch immer in die Irre führe: Anlage, Entwicklung und Umwelt bilden ein wechselseitiges Bedingungsgefüge für entwickelnde, fördernde und entfaltende Erziehung und Bildung; Führen oder Wachsenlassen (LIT) sind keine Alternativen, sondern – wie SCHLEIERMACHER schon gezeigt hatte – die zwei Form- und Strukturprinzipien des *einen* pädagogischen Prozesses; Persönlichkeit und Gemeinschaft bedingen sich gegenseitig; „Pädagogik vom Kinde aus“ und „Sachlichkeit“ als Prinzip des Arbeitsunterrichts fließen zusammen als Rationalisierung von „Geistestätigkeit“.

Erziehungstheoretisch und unterrichtspraktisch war damit jene Synthese formuliert, die „die“ Reformpädagogik ausmacht. Die „Wiederentdeckung der Grenze“ war ein notwendiger Zwischenschritt, der eine „Entgrenzung“ zurücknahm.

## 2. Entgrenzung

„Die Frage der Menschwerdung ist die Frage an das Schicksal, ob es den Menschen für uns bereit hat, durch dessen Liebe wir eingehen in das Reich des Geistes. Die Erziehung ist der gewollte Versuch, diesen Weg durch Erleichterung der Wahl abzukürzen. Erste und einzige Aufgabe aller Schulorganisationen ist, Gelegenheit zu schaffen, daß Erziehungsgemeinschaften aus diesem Geiste entstehen und bestehen können.“ (ZEIDLER 1919, S. 26)

„Das größte Hindernis aber auf dem Wege zur neuen Schule ist das Heer der handwerksmäßigen Erzieher. Menschenbildung ist keine Verrichtung, die erlernbar ist, sondern innerer Beruf. Wer jenen triebhaften Zug zur Jugend nicht in sich spürt, der taugt nicht zum Erzieher. Jeder möge sich prüfen, wieviel von dem, was ihm auf dem Seminar als spezifisch pädagogische Wissenschaft eingeflößt wurde, in der lebendigen Arbeit von Mensch zu Mensch wirksam geworden ist, und ermesse daran die Notwendigkeit einer besonderen Lehrervorbildung. Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß es kaum einen anderen Beruf gibt, der so wenig eigentliches Fachwissen verlangt als der unsere; freilich setzt auch keiner in seinem Träger so viel lebendige Kultur voraus und so viel Liebe.“ (Ebd., S. 27)

Provozierender ist die durch den Wandervogel und durch WYNEKEN inspirierte Schulkritik kaum formulierbar. Für den Hamburger Lehrer aus dem „Wendekreis“ sind Erziehung und Unterricht in den „Schulkasernen“ eine vergebliche „Sisyphusarbeit“. Umgang mit Kindern und Heranwachsenden setzt Liebe und pädagogischen Eros voraus, der bildende Umgang mit ihnen Charisma; Schule und Unterricht sind als organisierte und strukturierte Lernformen verfehlt und unproduktiv und können ihren Zweck der geistigen Erweckung nur erfüllen mit Hilfe der befreiten Sinne einer neuen Körperlichkeit; die neue Jugend muß das Wunder der Menschwerdung mitgestaltend erleben. Die „neue Schule“ ist keine Reform- oder Alternativschule, sondern – wie WYNEKEN nicht müde

wurde zu predigen – das Reich, die Burg der Jugend. (Das erklärt den überraschenden Sachverhalt, daß WYNEKENS Programmschrift „Vom Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde“ nicht in der Dokumentation der Reformpädagogik von FLITNER/KUDRITZKI enthalten ist; denn trotz wiederholter Bitte um Erlaubnis für den Abdruck hat sich WYNEKEN die nachträgliche Vereinnahmung durch „die Pädagogen“ verboten! Der Briefwechsel mit WILHELM FLITNER ist im WYNEKEN-Nachlaß im Archiv der deutschen Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein überliefert.) MARIE BUCHHOLD schrieb in der Programmschrift des „Wendekreises“ 1919 (JÖDE 1919; vgl. WÖRNER-HEIL 1994, S. 142 ff.) unter der Überschrift „Seele“ (S. 15):

„Von Pädagogik, aber nicht von jener auf Bildungsstätten bis zu einem gewissen Grade erlernbaren Anweisungslehre auf psychologisch gerechte Behandlung von Schülern, denen dazu ein Lehrstoff möglichst frei und leicht faßlich durch geeignete Methodik beigebracht werden soll, sondern von der eigentlichen Erziehlehre, die eine Kunst ist, möchte ich etwas schreiben; die letzthin weder dozierbar noch erlernbar ist, die vielmehr eine Angelegenheit genialer Begabung, tiefster Herzensbildung ist, eine Angelegenheit der Selbstzucht und innersten Erlebnisse. Pädagogik ist eine Berufung von innen her und hängt mit dem Lehrerberuf nicht unbedingt zusammen. Sie ist nicht auf intellektuelle Fähigkeiten, nicht auf Erlernbarkeit gestellt.“

F. JÖDE verkündet – unter der Überschrift „Heimkehr“ (ebd., S. 24f.) – das Credo der *Schulrevolution*:

*„Wir wollen keine Schulreform. Wir sind keine Sozialreformer. Wir sind Revolutionäre. Wir wollen die Schule umkehren. Wir wollen die Revolution in die Schule hineintragen.“*

Was heißt das? Das heißt: Wo Titel geherrscht haben, soll der Geist herrschen. Wo Machtmittel standen, soll das Recht stehen. Wer zur Autorität verdammt war, soll zur Liebe erwachen. Wo Ruhe und Ordnung waltete, da toll tiefe, heilige Unruhe kommen, damit etwas Neues werden kann. Wo Zwang war, soll Kameradschaft sein. Wo Mißtrauen schielte, soll Vertrauen lachen. Wo Pflichtbewußtsein, Dienstbeflissenheit war, soll Freiheit, Freude sein. Was von Bevormundung und Vorschriften wimmelte, soll von Selbstentfaltung, Selbstverantwortung erfüllt sein ...

Also: Wo Lehrer gegen Schüler standen, soll *eine* große Freundschaft sein.“

Die neue Schule, die F. SCHLÜNZ beschreibt (1919a), setzt – wie der Neuanfang in der nachrevolutionären Gesellschaft – den „Mut zum Chaos“ voraus (RÖHL 1919, S. 161): die „Entfesselung der Seelen“ (SCHLÜNZ 1919b):

„In der frei aus seelischem Erlebnis herauswachsenden, geistig geformten Tat des jugendlichen Menschen, die er als Werk, als Forderung, als Aufgabe in seine Gemeinschaft hineinstellt, die er hier behauptet und durchführt, in freiem, sachlichem Kampfe und Behaupten, darin liegt die seelische Bildung

eines jungen Menschen, seine Befreiung von seelischen Kräften, die in ihm wachsen, darin liegt sein geistiges Wachstum, die Formung, die Überschau und die Richtung seines Wirkens, darin liegt seine Selbstverantwortlichkeit für eigene Handlung, sein Dienst an der Gemeinschaft und sein Wachstum in der Gemeinschaft. In dem Erlebnis dieses Wachstums, wie in der Gestaltung daran, findet der Erzieherberuf auch wieder einen eigenen Sinn.“ (S. 36)

Der kleine Text „Der Schüler“ von F. JÖDE (in: JÖDE 1919, S. 45 ff.) kontrastiert die „alte“ und die „neue“ Schule. In der alten Schule sind die Mitschüler zueinander bloß „Nebenmann“ und nicht „Mitmensch“, „Konkurrenten, Nebenbuhler in der Gunst des Lehrers oder der Leistung“; sie sitzen neben-, aber nicht beieinander (S. 48). Der Unterricht dieser Schule ist eingezwängt in das „Fetzenstückwerk“ der Stundenpläne und der Einteilung der Unterrichts-„Portionen“ in jeweils drei Viertelstunden: „Bruchstückarbeit“ ihrer *Form* nach als die einzig mögliche! (S. 47). Und der Schüler?

„Wer den typischen Schüler der alten Schule in seinem Kern vor sich sehen will, der tue ihm einmal das Schlimmste an, was ihm geschehen kann: er stelle ihn vor ein Nichts und lasse ihn sich selbst aus dieser für ihn höchst peinlichen Lage herauswinden. – ‚Was sollen wir jetzt tun?‘ Bitte, was du willst. – ‚Wann fangen wir mit dem Unterricht an?‘ Merkst du gar nicht, daß wir schon dabei sind? – ‚Bekommen wir keinen Stundenplan?‘ Leider nein. – ‚Haben wir auch Englischunterricht?‘ Wenn du dich hinsetzt und Englisch arbeitest, dann hast du Englischunterricht. – Etwa so“ (S. 45).

Die Programmschrift des „Wendekreises“ beschreibt Schule im Abschnitt „Gemeinschaft“, und die Texte dort – von SCHLÜNZ, JÖDE, ZEIDLER und M. TEPP – handeln nicht von Unterricht und Lernen, sondern von Leben und Lebensfreude (Leben, Tanz, Moral, Liebe, das Geschlechtliche usf. lauten die Überschriften der anderen Texte). Gemeinschaft – das mittlere Kapitel – steht zwischen „Der Mensch“ und „Der Geist“, eine Textanordnung, die die Intention der radikalen Schulkritik aus dem von WYNEKEN geprägten Geist der Jugendkulturbewegung unmittelbar widerspiegelt: Leben und Lernen in Gemeinschaften von älteren „Führern“ und ihren „Gefolgschaften“ entfaltet die Menschwerdung des einzelnen im Dienst am „Geist“, d. h. in der Aneignung der maßgeblichen abendländischen kulturellen Überlieferung. Für diese Aneignung muß der jugendlich-subjektive dem geschichtlich-objektiven Geist erschlossen werden; er muß erweckt werden durch eine Geistigkeit, die der Ältere repräsentiert und zu vermitteln imstande ist. Nicht Unterricht muß organisiert werden, sondern *geistige Begegnung*. Es werden keine Fachleute für Unterricht gebraucht, sondern Vermittler sinnerfüllter Lebensführung. Es geht nicht um „Schule“, sondern um lebendige Erfahrung in Arbeitsgemeinschaften.

Soweit das Credo der „Entgrenzung“ der Schulreform in Richtung auf eine Reformpädagogik, die im Sinne des neuen pädagogischen Wollens aus dem Geiste der Jugendbewegung diese Bezeichnung allererst verdienen würde. Es kann nicht überraschen, daß eine solche „neupädagogische“ Programmatik auch wohlwollende Reformer wie RISSMANN verprellen mußte. Es darf aber



auch nicht vergessen werden, daß dieser Programmatik ein moralisch-politischer Impuls innewohnte, auf den uns der Herausgeber JÖDE in seinem Vorspruch „An alle“ (1919, S. 5) hinweist:

„Wir haben eine tiefe Schuld auf uns geladen. Wir sind mitschuldig an dem sittlichen Elend unserer Menschheit ... Wir sollten geistig freie Menschen erziehen, und wir haben im Dienste eines autokratischen Systems uns als Werkzeuge benutzen lassen ... Und die Saat ist blutig aufgegangen. Millionen von Müttern trauern um ihre Söhne, die wir eine Liebe lehrten zu einem Idol, nicht zum Menschen.

Wir sind mitschuldig.

Wir rufen euch auf, ihr Erzieher, Brüder, in Frankreich, in Rußland, in der ganzen Welt, laßt uns sühnen durch die Tat. Nur eine Tat sühnt: seid von Stund' an euren jungen Menschen Menschenbrüder ... Laßt Gemeinschaft sein zwischen ihnen und euch. Laßt eure jungen Menschengenossen ihr Leben in den Gemeinschaften mit euch selbst bestimmen.“

In diesen Sätzen erschließt sich das eigentliche Motiv und Movens der „Entgrenzung“ des Pädagogischen: die Erfahrung der Mitbeteiligung an der Barbarei des Krieges; das Schuldgefühl der Widerstandsunfähigkeit im August 1914 (wenn nicht gar der Kriegsfreiwilligkeit); die Mitschuld an der Nichtverhinderung der Militarisierung des Bewußtseins junger Menschen im Kaiserreich. Der „neue Mensch“ hatte in dieser Perspektive eine konkrete Gestalt: Er sollte der selbstbewußte und selbstbestimmte, politisch aufgeklärte Demokrat sein, dessen „neue Gesellschaft“ in der Weimarer Republik ihre adäquate politische Form gefunden hatte. – Es liegt auf der Hand, daß in den partei- und gesinnungspolitischen Polarisierungen nicht erst in der Weimarer Republik eine *pädagogische* Position aus *politischen* Gründen zu Kontroverse und Bekämpfung Anlaß bot und bieten mußte.

„Entgrenzung“ hieß also *Pädagogisierung* als *Entschulung* und intendierte zugleich Demokratisierung. Das *eine* artikulierte sich als *Entprofessionalisierung*, das *andere* als *Politisierung*. Gemeint war etwas ganz anderes: auf der *einen* Seite die Betonung des Erziehungs- und Bildungsauftrags des Lehrers, der nicht nur „Fachmann für Unterricht“ sein dürfe; auf der *anderen* Seite das Problem der relativen *pädagogischen Autonomie*.

### 3. Die Wiederentdeckung der Grenze

Unter dieser Überschrift (ZEIDLER 1926) wurde nicht die „Grenzen“-Debatte resümiert, sondern eine *Selbstreflexion* der Reformpädagogik präsentiert: hinsichtlich der Rücknahme der Entgrenzung bei ZEIDLER (1926), der erziehungstheoretisch geforderten Selbstbegrenzung des Erziehungsanspruchs durch GRIEBACH (1924) und der erziehungspraktisch erforderlichen Profilierung durch professionelle Kompetenz bei LITT (1926).

ZEIDLER plädierte für die Wiedergewinnung der Einsicht in die bipolare Struktur erzieherischer Prozesse und Ziele – die „zweifache Gestalt“, von der

SCHLEIERMACHER gesprochen hatte: „Freiheit und Zwang, Güte und Strenge, Selbstbestimmungsrecht und Unterordnung, Selbsttätigkeit und Rezeptivität“ (S. 93). Im Schulalltag aber könne man dieser Einsicht angemessen Rechnung tragen, wenn die *Institution* sich wieder ihrem eigentlichen Sinn und Zweck annähere. Dies wiederum könne sie nur, wenn die Mitsprache der Eltern eingeschränkt, die Kräfte der Entfaltung und Selbstregulierung bei den Kindern nicht überschätzt und eine gewisse Schulzucht wieder eingeführt werde (zu den dahinter stehenden praktischen Erfahrungen vgl. RÖDLER 1987).

GRISEBACH radikalisierte den Gedanken der Individualität als monadischen Solipsismus: Es gäbe keine Brücke zwischen dem Ich und dem Du (1924, S. 30), keine unmittelbare Einwirkung eines Menschen auf das Seelische eines anderen, kein Verstehen, es sei denn, es bestehe eine vorgängige Einbettung in eine (Kommunikations-), „Gemeinschaft“. Wendet man diesen Gedanken methodologisch, so formuliert GRISEBACH das Konzept der Kommunikations- als Verständigungsgemeinschaft in der Theorie der Hermeneutik des Alltagslebens, das in der zeitgenössischen (geisteswissenschaftlichen) Theoriebildung bei NOHL als „pädagogischer Bezug“ formuliert wurde. Die Grenze der Erziehung besteht im personalen Selbst-Sein des zu Erziehenden:

„Die kritische Pädagogik hat dem Erzieher die Grenzen zu zeigen und ihn auf seine Verantwortung hinzuweisen. Sie bemüht sich *nicht* um eine Idee der Aufgabe des Erziehers. Sie hat sich selbst allen dürrer Denkens zu enthalten; sie sucht selbst in das dialektische Leben zu gelangen; deshalb fordert sie *keine* Anwendung durch die Praxis, *keine* Bewährung angepriesener Methoden. Sie bleibt selbst fragend und arbeitend in der Dialektik, in der dem Menschen als Einzelnen keine Erziehung mehr zusteht. Indem die kritische Pädagogik dem Erzieher seine Grenzen ins Bewußtsein ruft, führt sie uns wieder zu dem Glauben an eine Erziehung der Menschheit, in der auch das Ewige Berücksichtigung und offene Seelen findet. Die kritische Pädagogik versucht also allen anmaßenden Glauben des Menschen an sich selbst einzuschränken und seinen Irrtum zu beseitigen, als vermöchte er durch eigenen Entschluß allein sich zu erneuern und schließlich gerecht zu werden. Sie spricht nüchtern von unserer Lage und unserem Schicksal; sie *verzichtet* darauf, durch Erweckung von Enthusiasmus die Menschen in falschen Hoffnungen zu wiegen. Redlich ist es, den Ernst unserer Lage und unserer Begrenzung zu erkennen, gegen jede angemähte Absolutheit überall zu protestieren. Wirkliches Sein wird nur in der Bindung der Gemeinschaft gefunden.

Die Anarchie und Dekadenz unserer Zeit kann von Segen sein, wenn sich unser Wesen zur Frage nach dem Ursprunge wieder öffnet, und die Grenzen erkannt werden, die dem einzelnen Menschen und dem Erzieher in der Wechselwirkung von Ich und Du gesetzt sind.“ (S. 38)

„Begrenzung“ heißt bei GRISEBACH strenggenommen *Beseitigung* der Erziehung und ihre Ersetzung durch *Begegnung*; denn nur, wo menschliche Begegnung sich ereignet, ist „Wirklichkeit“. Damit eröffnet GRISEBACH die existenz-philosophische Analyse pädagogischer Prozesse, die für die sogenannte Geisteswissenschaftliche Pädagogik bei FLITNER und BOLLNOW grundlegend wurde.

Für LITT besteht die Entgrenzung der Pädagogik in ihrem Anspruch einer *Pädagogisierung* aller Bereiche der Kultur und der Gesellschaft. „So kommt es dahin, daß sich Pädagogik nennt, was in Wahrheit religiöse Prophetie, metaphysische Spekulation, soziales Programm, politische Willensbildung ist.“ (1927, S. 2) Im Zuge der Revolution und der Staatsumwälzung sei „Enthusiasmus“ zwar berechtigt gewesen, müsse nun aber der „Besonnenheit einer neuen Konsolidierung“ weichen (S. 3). LITT plädiert für „Besinnung, Selbstbegrenzung und Beruhigung“ (S. 10) und hält gegen „Inspiration“ und „Eros“ den „Meister des erzieherischen Handwerks“ (ebd.). „Schwärmerei“ und „Enthusiasmus“ seien deswegen schädlich, weil die empirisch-rationale Kontrolle ihrer pädagogischen Ziele und Wirkungen unmöglich ist. (Diesen Umstand identifizierte BERNFELD in seinem „Sisyphos“ als „Grenze“ der Erziehungswissenschaft: ihren Mangel an „Tatbestandsgesinnung“.) Und vor allem: Die Schule gehöre zu den „konservierenden Mächten“, die „diejenigen Güter und Werte zu pflegen beauftragt ist, deren Gehalt sich nicht in der Bewegung des Augenblicks erschöpft.“ (S. 11)

Der Tumult, den LITT auslöste, war beträchtlich. P. OESTREICH schäumte (1927). Die Wiederentdeckung der Grenzen der Erziehung und der Pädagogik hatte mit GRISEBACH und LITT die Grenzen des pädagogischen Argumentierens selbst erreicht: zum einen die personale Unverfügbarkeit des Menschen, zum anderen die überindividuelle Sphäre der Kultur. Erziehung kann an Leben und Geist herantreten, aber nicht darüber verfügen. Mit dieser Einsicht beendete die sich gerade etablierende kultur- und geisteswissenschaftliche Pädagogik – mit LITT von HEGEL, mit NOHL und FLITNER von DILTHEY herkommend – die Debatte über die Wiederentdeckung der Grenzen der Erziehung und der Pädagogik und entschied sie disziplingeschichtlich zu ihren Gunsten, ohne jedoch die ursprünglichen reformpädagogischen Motive preiszugeben. Im Gegenteil: Sie machte sie zum Gegenstand ihrer akademischen Lehre und erhob die Reflexion fremder Praxis zum Äquivalent für die fehlende eigene Praxis. Dies dürfte wohl der ausschlaggebende Grund dafür sein, daß dieser Disziplintradition zwar das Verdienst der Überlieferung der Reformpädagogik und ihre stetige Verbreitung in der Lehrerschaft zukommt, daß sie darüber aber allzu leicht die Selbstrevision und Historisierung ihrer selbst vergißt.

Demzufolge blieb die Aufgabe eines reformpädagogischen Neuanfangs im ausgehenden 20. Jahrhundert – in einer Kultur der Massenmedien, im Hinblick auf familienlose Kindheiten, unter den Bedingungen des ökologischen Rückbaus – unerledigt. Deshalb bleibt fraglich, was die reformpädagogische Überlieferung heute leisten kann. FLITNER hat mit der Einsicht in die Bedeutung der Epochenschwelle des Jahres 1945 auch die neue pädagogische Ausgangslage richtig gesehen: „... in der Lehrerbildung galt es, auf eine andere Welt und einen neuen Zustand Europas wie der nicht-europäischen Völker den Blick zu richten, ohne daß wir auf das Kommende eigentlich vorbereitet sein konnten. An die frühere Pädagogische Bewegung unmittelbar anzuknüpfen war nicht mehr möglich; die Pädagogik der zwanziger Jahre hatte mit der technologischen, moralischen und politischen Gegenwart anscheinend keine Verbindung mehr ... Es wäre also an der Zeit gewesen, durch eine neue Konzeption die Reformpädagogik der Weimarer Zeit zu revidieren und das frühere System gegen ein neu zu schaffendes auszuwechseln.“ (1986, S. 399)

## Literatur

- BEHREND, F. (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens. Leipzig 1929.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1967.
- DELEKAT, F.: Von Sinn und Grenzen bewußter Erziehung. Leipzig 1927.
- EBERHARDT, O.: Revolutionierende Pädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. 4. Bd., Freiburg i.Br. 1915, Sp. 362–369.
- EBERHARDT, O.: Zukunftspädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. 5. Bd., Freiburg i.Br. 1917, Sp. 1026–1036.
- FLITNER, W.: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie (1928). Wiederabgedr. (1) in: G. GEISSLER (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Autonomie. (Kl. päd. Texte, H. 11.) Langensalza 1930; (2) in: W. FLITNER: Gesammelte Schriften. Bd. 3: Theoretische Schriften. Hrsg. von U. HERRMANN. Paderborn 1989, S. 237–252.
- FLITNER, W.: Nachwort zur Autonomie-Debatte (1930). Wiederabgedr. (1) in: GEISSLER (1930); (2) in: FLITNER 1989, S. 253–256.
- FLITNER, W.: Verstehen wir unsere Kinder wirklich? (1958) Wiederabgedr. in: W. FLITNER 1989, S. 378–387.
- FLITNER, W.: Erinnerungen 1889–1945. (Gesammelte Schriften, Bd. 11.) Paderborn 1986.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die Deutsche Reformpädagogik. 2 Bde., Düsseldorf/München 1962.
- FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: Über die Grenzen der Erziehung (1919). Wiederabgedr. in: M. FRISCHEISEN-KÖHLER: Philosophie und Pädagogik. Hrsg. von H. NOHL. (Kl. päd. Texte, H. 20.) Weinheim 1962, S. 151–161.
- FÜHR, CHR.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1970.
- GOGARTEN, F.: Religion weither. Jena 1917.
- GRIEBACH, E.: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle/S. 1924.
- HARTLAUB, F.: Grenzen der Kunsterziehung (1929). Wiederabgedr. in: H. LORENZEN (Hrsg.): Die Kunsterziehungsbewegung. Bad Heilbrunn 1966, S. 67–76.
- HARTNACKE, W.: Naturgrenzen geistiger Bildung. Leipzig 1930.
- HARTNACKE, W.: Bildungswahn – Volkstod. München 1932.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel 1987.
- HERRMANN, U.: Pädagogische Autonomie. Ein pädagogisch-politisches Prinzip und seine Folgen in der Weimarer Republik. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 285–296.
- HERRMANN, U.: Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanen-Verbandsstaat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 567–582.
- JASPERS, K.: Philosophie. Bd. II: Existenzerhellung (1932). Berlin/Göttingen/Heidelberg <sup>3</sup>1956 (S. 201ff.: Grenzsituationen).
- JÖDE, F. (Hrsg.): Pädagogik deines Wesens. Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis. Hamburg 1919.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes (1902). Hrsg. v. U. HERRMANN, Weinheim/Basel 1992.
- KOERRENZ, R.: Wilhelm Rein als Reformpädagoge. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 1, Weinheim/München 1993, S. 133–152.
- KONRAD, FR.-M.: Grenzen der Erziehung? Zur „Revision der pädagogischen Bewegung“ in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik. In: Neue Sammlung 33 (1993), S. 575–599.
- LINSE, U.: (Hrsg.): Zurück o Mensch zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890–1933. München 1983.
- LITT, TH.: Die gegenwärtige pädagogische Lage und ihre Forderungen (Weimarer Vortrag von 1926). In: G. RIED (Hrsg.): Die moderne Kultur. Leipzig 1927, S. 1–11; in erweiterter Form in: TH. LITT: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Berlin 1926, S. 1–60.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Leipzig/Berlin 1927 (zahlr. Aufl.).
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik – Epochenbehauptungen. Modernisierungen, Dauerprobleme. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bd. 1, Weinheim/München 1993, S. 91–108.
- OESTREICH, P.: Ruhe! Herr Litt? In: Die Neue Erziehung 9 (1927), S. 33–38.

- PEUKERT, D.J.K.: Sozialpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1919–1945. Hrsg. von D. LANGEWIESCHE und H.-E. TENORTH. München 1989, S. 307–335.
- PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn 1924.
- REYER, J.: Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Freiburg i.Br. 1991.
- RIEDEL, M.: Gemeinschaft. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3, Basel/Stuttgart 1974, Sp. 239–243.
- RISSMANN, R.: Volksschulreform. Herbartianismus – Sozialpädagogik – Persönlichkeitsbildung. Leipzig 1911.
- RÖDLER, K.: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919–1933. Weinheim/München 1987.
- RÖHL, A.: Das Chaos – der Anfang. In: JÖDE 1919, S. 160–165.
- SANDFUCHS, U.: Kommentar und pragmatische Bibliographie. In: ZEIDLER 1985, S. 103–136.
- SCHLÜNZ, F.: Schule. In: JÖDE 1919, S. 59(a).
- SCHLÜNZ, F.: Die Entfesselung der Seele. Absage an die vorrevolutionäre Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Hamburg 1919. (b)
- SPRANGER, E.: Die Verschulung Deutschlands (1928). Wiederabgedr. in: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Bd. III: Schule und Lehrer. Hrsg. von L. ENGLERT. Heidelberg 1970, S. 90–101.
- STÄHLIN, W.: Jugendbewegung. In: Religion in Geschichte und Gegenwart. 3. Bd., Tübingen 1929, Sp. 506–512.
- STURM, K.F.: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag. Osterwieck 1930.
- TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Denken. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918–1945. Hrsg. von D. LANGEWIESCHE und H.-E. TENORTH. München 1989, S. 111–153 (dort S. 132ff.: „Grenzen der Erziehung“).
- THEUNISSEN, M.: Ich-Du-Verhältnis. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4, Basel/Stuttgart 1976, Sp. 19–21.
- TILICH, P.: Die religiöse Lage der Gegenwart. Berlin 1926.
- TILICH, P.: Religiöse Verwirklichung. Berlin 1930.
- TILICH, P.: Auf der Grenze (1936). Wiederabgedr. in: P. TILICH: Auf der Grenze. Stuttgart 1962, S. 13–69.
- WILHELM, W.: Grenzen der Erziehung. Ratingen 1973.
- WITTELS, F.: Die Befreiung des Kindes. Berlin/Zürich 1927.
- WÖRNER-HEIL, O.: Mit Frauen unabhängig gemeinsam Leben und Arbeiten. Ursprünge der Frauensiedlung Schwarze Erde in der Rhön. Diss. Kassel 1994 (Typoskr.).
- ZEIDLER, K.: Vom erziehenden Eros. Hamburg 1919.
- ZEIDLER, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Jena 1926. Nachdruck hrsg. von U. SANDFUCHS, Hildesheim/New York 1985.

### Abstract

“Reform pedagogics” is booming and with it the discussion on its achievements and limits. The renewed turning towards reform pedagogics has recalled its precursors in the school reforms of the 19th century, established its independence during the cultural and social upheavals of after 1900, and it has shown its historical limits. This debate has more or less neglected the fact that, since the mid-1920s, an internal critique of the radical positions of contemporary reform pedagogics could be observed, which, under the catchword “limit”, proposed a decisive relativization and retraction of reformpedagogical intentions and advised a return to a pragmatic school reform. It is necessary to recall this debate on “limits” in order to make not the myths of its success nor the lamentations concerning its failure but, rather, the internal self-criticism of reform pedagogics the starting point of its critical reception.

### Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Ulm, Seminar für Pädagogik, 89069 Ulm